

Baez, Vilma Beatríz

Fernández, Gladys Liliana

Peralta, Andrea Patricia

Tiempos de pandemia: el rol de la gestión en las escuelas primarias. Análisis de la zona escolar 1191 de la ciudad de Córdoba

**Tesis para la obtención del título de grado de
Licenciada en Ciencias de la Educación**

Directora: Rangone, Claudia Inés

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.

**TIEMPOS DE PANDEMIA: EL ROL DE LA GESTIÓN EN LAS ESCUELAS
PRIMARIAS.**

ANÁLISIS DE LA ZONA ESCOLAR 1191 DE LA CIUDAD DE CÓRDOBA



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Trabajo Final
**TIEMPOS DE PANDEMIA: EL ROL DE LA GESTIÓN EN LAS ESCUELAS
PRIMARIAS. ANÁLISIS DE LA ZONA ESCOLAR 1191 DE LA CIUDAD DE
CÓRDOBA.**

[Prof.](#) Vilma Beatriz Baez
Prof. Gladys Liliana Fernández
Prof. Andrea Patricia Peralta
Titular de la Catedra: Lic. Claudia Rangone
Adjunto: Lic. Angel Robledo

Córdoba, 2020

TIEMPOS DE PANDEMIA: EL ROL DE LA GESTIÓN EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS. ANÁLISIS DE LA ZONA ESCOLAR 1191 DE LA CIUDAD DE CÓRDOBA.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación pretende conocer el rol de los equipos de gestión ante la presencia del aislamiento social provocado por la pandemia COVID-19; los desafíos enfrentados, las estrategias implementadas y las problemáticas emergentes que se presentan en el desarrollo del oficio en las organizaciones escolares.

El foco está puesto en el rol del director que en la “nueva normalidad”, debió repensar los modos de una “buena escuela” de modo tal que se garantice el derecho inalienable de que todos aprendan contenidos socialmente significativos a partir de prácticas pedagógicas que fueron marcadas por la virtualidad.

Se realiza el diseño de una investigación de tipo cuantitativa cuyo instrumento es una encuesta elaborada en Google Forms y enviada a través de WhatsApp en un intento por conocer las vicisitudes ocasionadas por la incertidumbre que provoca una contingencia de la que no sabemos nada y que indica el camino hacia algo completamente distinto a lo conocido.

Palabras clave

Escuela y Pandemia – Vínculo Pedagógico en época de pandemia - Escuela primaria - Gestión y gobierno institucional.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
Capítulo1: MARCO TEÓRICO	
1.1 Gestionar en el Nivel Primario. El trabajo del director y su incidencia para una buena escuela.....	10
1.2 Gestionar en la Incertidumbre. Construir una buena escuela en el marco de la pandemia.....	17
1.3 Pensando en la virtualidad sincrónica- asincrónica en el Nivel Primario.....	21
Capítulo 2. TRABAJO DE CAMPO	
2.1 Descripción de la Zona Escolar.....	25
2.2 Metodología.....	28
2.3 Presentación y análisis de la información obtenida	28
CONCLUSIÓN.....	44
BIBLIOGRAFÍA.....	48

INTRODUCCIÓN

Pensar la educación en tiempos de pandemia conduce, entre otras múltiples y considerables cuestiones, a analizar la gestión; y en particular, el rol del director ante este hecho inédito para pensar en una buena escuela que garantice los derechos donde todos aprendan contenidos socialmente significativos.

Los equipos de gestión, actores clave de la escuela, deben situar la mirada en las trayectorias educativas en este contexto especial y desconocido de situación de pandemia y aislamiento, entre las múltiples preocupaciones y desafíos que están teniendo incluso desde lo personal social.

Teniendo en cuenta lo expresado, en este trabajo se ha tomado como unidad de análisis el rol de la gestión en tiempos de pandemia con foco de atención en las escuelas primarias, de gestión estatal, pertenecientes a la zona 1191 de la ciudad de Córdoba.

A efectos de acotar el objeto de estudio y análisis, las preguntas que guiaron la investigación son:

- ¿Qué estrategias se ponen en juego para gestionar la escuela de manera remota?
- ¿Qué cuestiones vinculadas al trabajo como director se vieron modificadas a partir de la suspensión de clases presenciales?
- ¿De qué manera en el contexto de aislamiento social por la pandemia de Covid – 19 se lleva adelante el trabajo de gestión y gobierno de las instituciones?

A efectos de dar respuesta a las preguntas planteadas, se tuvieron en cuenta los conversatorios presentaron distintos especialistas en educación, los cuales, surgidos bajo el mismo contexto de pandemia y aislamiento, procuraban dar algunas pistas de sentido a la tarea de directivos y docentes en los comienzos del aislamiento social. Entre ellos, se puso especial atención en el conversatorio de Sandra Nicastro y otros como los de Francesco Tonucci, Rebeca Anijovich, Inés Dusell, Jorge Larrosa y Áxel Rivas. Por otro lado, y en el contexto de la normativa que rige la gestión escolar, se tomaron como punto de partida para esta observación la Ley Nacional de Educación N° 26.206 y la Ley Provincial de Educación N° 9.870. Finalmente, se consultaron autores de referencia como Sandra Nicastro y Silvia Gvritz.

Entonces, con las preguntas esbozadas y un marco teórico de referencia, se propusieron los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Conocer y reconocer los desafíos a los que se enfrentan los equipos de gestión escolar para desarrollar el oficio que les es habitual, frente al aislamiento social obligatorio impuesto por la pandemia de COVID – 19.

Objetivos Específicos:

- Identificar las estrategias específicas que implementan los equipos directivos para sostener el vínculo educativo en el contexto de aislamiento social obligatorio a causa de la pandemia.
- Reconocer las situaciones y problemáticas emergentes para el sostenimiento del vínculo educativo en contexto de aislamiento (Aspo), que se agregan a las ya existentes en las escuelas de nivel Primario de la Zona Escolar 1191, Córdoba Capital.

A partir de la pandemia y la suspensión de clases presenciales, se modificaron abruptamente los parámetros de la educación a lo largo y a lo ancho del país. Conocer los caminos transitados para mantener el vínculo pedagógico motivó este trabajo situado, que es una investigación de tipo cuantitativa organizada en dos capítulos para cumplir con los objetivos mencionados.

En el capítulo uno se desarrolla el marco teórico donde realiza un breve recorrido acerca del trabajo del director y la importancia de éste para la construcción de una buena escuela particularmente en tiempos de pandemia, tiempos de incertidumbre, donde la continuidad escolar se encuentra marcada por lo sincrónico y lo asincrónico. Luego, en el segundo capítulo, se explica la metodología utilizada y el instrumento confeccionado para la recolección de datos, es decir, la encuesta que fue realizada a los equipos de gestión de escuelas de Nivel Primario de gestión estatal de la zona de inspección 1191 de Córdoba Capital. Y por último se arriba a las conclusiones que intentaron dar respuesta a lo propuesto en los objetivos de este trabajo.

La pandemia vino a obturar las rutinas escolares y a alterar lo conocido, fundando nuevas prácticas pedagógicas y los equipos de gestión sin duda tienen un papel fundamental en estos nuevos escenarios marcados por la virtualidad. Es por ello que esta realidad que interpela conduce a preguntar para conocer acerca de la incertidumbre que genera la nueva normalidad, completamente distinta a la conocida.

Capítulo 1

MARCO TEÓRICO

1.1 Gestionar en el Nivel Primario. El trabajo del director y su incidencia para una buena escuela.

Para comprender en qué lugar nos encontramos y proyectarnos a futuro, es importante realizar un recorrido por la historia sobre el concepto de buena escuela y el rol de la gestión para que eso suceda.

Entre los años 70 y 80 a nivel mundial, se dio inicio a un período reflexivo respecto al mejoramiento de las escuelas reconocido como Movimiento de Escuelas Eficaces, sobre el cual se establecieron ciertos criterios para definir una buena escuela. Surge el concepto de valor agregado como ingrediente necesario para la mejora: una buena escuela es aquella que enseña lo que los estudiantes no podrían aprender por sí mismos.

Peter Mortimore (1998), uno de los representantes de esa línea teórica citado por Gvirtz, definió como una “buena escuela aquella en la que los alumnos progresan más allá de lo que cabría esperar al considerar aquello que traen al momento de entrar” (2014. p. 15)

En la década del noventa, surge una nueva corriente de pensamiento sobre la mejora en las escuelas que agrega el concepto de equidad al de eficacia, combinando de este modo la noción de valor agregado con la de justicia educativa.

Desde esta perspectiva, Louise Stoll y Dean Fink (2004), también recuperados por Silvina Gvirtz definen como una “buena escuela a aquella que promueve el avance de todos los alumnos más allá de los conocimientos que poseen y de los factores del contexto; garantiza que cada alumno alcance el máximo nivel posible; aumenta todos los aspectos relativos al conocimiento y al desarrollo del alumno (desarrollo integral más allá de las áreas académicas) y sigue mejorando año a año” (2014. p. 16).

En este contexto surgen diferentes investigaciones que pretenden reconocer las cualidades o características de las buenas escuelas, con el propósito de diferenciarlas de aquellas que obtienen bajos resultados o fracasan de manera reiterada. Así, sin pretender brindar una receta que pueda universalizarse, algunas de las características que describen a las buenas escuelas aparecen como recurrentes por lo que resulta interesante analizarlas. Silvina Gvirtz en su libro “Construir una buena escuela: herramientas para el director” (2014), menciona algunas de estas investigaciones que se detallan a continuación. Susan Rosenholtz (1989) diferencia a las escuelas transformadoras de las inmovilistas o con empobrecimiento de aprendizaje y reconoce las siguientes características: falta de visión, trabajo desenfocado,

disfunciones en las relaciones de personal, prácticas de aula con enfoques que se reducen a la mera transmisión, rutinización de las prácticas. Pam Sammons (1995) reconoce factores como trabajo profesional participativo, distribuido, ambiente que estimula el aprendizaje, concentración en la enseñanza y el aprendizaje, altas expectativas, seguimiento del progreso de los alumnos, enseñanza con sentido, aprendizaje organizacional permanente, sólida relación familia-escuela. Otros autores como por ejemplo David Reynold (1997) aseveran que una buena escuela está estrechamente vinculada al rendimiento académico de los estudiantes y se destaca por el uso de datos cuantitativos duros para evaluar resultados y tomar decisiones que favorezcan el trabajo colaborativo, a partir de una idea de responsabilidades compartidas; la orientación y acompañamiento focalizada en el problema detectado implementando estrategias posibles y reales, y el hacer foco en lo que acontece en el aula.

Tal como puede observarse, existen algunas condiciones que deben generarse para que una buena escuela sea posible y muchas de ellas tienen que ver con el rol del director y su equipo de gestión.

Silvina Gvirtz, plantea que:

Una buena escuela es una escuela en donde todos los niños puedan ingresar sin ser discriminados, se gradúan en tiempo y forma, pueden continuar con éxito el nivel siguiente de enseñanza, aprenden contenidos socialmente significativos, disfrutan del conocimiento y pueden aplicarlo a nuevas situaciones (2015, p. 18)

Entonces, la pregunta sería ¿cuál es el perfil que debe tener un director de una buena escuela? La autora distingue las siguientes características:

- Está convencido de que su función es construir una buena escuela y sabe cómo hacerlo. Tiene una mirada estratégica.
- Confía en la capacidad de su equipo tratando a sus colegas como profesionales y, sobre todo, confía en las posibilidades educativas de los estudiantes más allá de las condiciones socioculturales de origen.
- Es asesor pedagógico de los docentes.
- Fomenta las prácticas democráticas.
- Tiene apertura para aprender y promueve la capacitación y el aprendizaje en los demás.

- Genera un clima de trabajo motivador.
- Tiene apertura a la comunidad.
- Define prioridades y sabe delegar.
- Cumple con lo que promete manteniendo la credibilidad para no generar desmotivación.
- Socializa las buenas experiencias y está abierto a observar la de otras escuelas y contextualizarla.
- Está atento a la articulación entre niveles y ciclos.
- Conoce a los estudiantes.

En Argentina, este movimiento se daba en un marco político de retorno a la democracia. Posteriormente, en la década de los 90, caracterizada por una impronta neoliberal, definió un tiempo interesante para el análisis de la evolución histórica respecto a la relación entre cosmovisión, política y educación.

Debido a una política de achicamiento, el estado nacional transfiere las escuelas nacionales a la órbita provincial. Eso se tradujo en un fuerte impacto en las economías provinciales y una fuerte desigualdad salarial, de equipamiento, mantenimiento de esas escuelas entre otras cuestiones, produciendo una fuerte fragmentación.

En este contexto, durante la presidencia de Carlos Menem, se sanciona la Ley Federal de Educación 24.195 del año 1993 y la Ley 24.591 de Educación Superior del año 1995, que moldearon un nuevo régimen por lo cual la Educación fue entendida como un servicio de consumo. Si bien la educación era obligatoria, el estado no intervenía en la irrupción de las trayectorias escolares.

El modelo Neoliberal desmembró la estructura de la Educación Nacional, el histórico sistema unificado dio paso a un régimen de veinticuatro administraciones sin criterio común lo que significó un aumento de la desigualdad educativa. El estado ya no se hizo responsable de los resultados educativos y se puso el peso del rendimiento escolar sobre las propias escuelas, los docentes y los alumnos.

En ese contexto y ante el derrumbe social y económico del 2001 se requerían cambios, se necesitaba pensar políticas que reconocieran a la Educación como un Derecho y como una responsabilidad social.

A partir del año 2003 durante el Gobierno de Néstor Kirchner se vio la necesidad de un nuevo marco legal para que el Estado volviera a ocupar su lugar generador en el Sistema Educativo del país.

La Ley 26.206 de Educación Nacional en el año 2006, reemplaza a la normativa del año 1993 declarando a la educación como un derecho. Esta ley, busca unir esas partes que se habían dispersado, fragmentado, dándole participación al Consejo Federal de Educación, órgano rector de la educación en Argentina, el cual está presidido por el Ministro de Educación de la Nación y los ministros de las veinticuatro jurisdicciones. Las resoluciones del CFE tienen fuerza de ley al interior de las escuelas, con lo que se busca fijar las líneas de la Política Educativa que impacten e inciden en todo el territorio nacional.

Se define en esta Ley la conformación del sistema educativo argentino en cuatro Niveles: Nivel Inicial, Nivel Primario, Secundario, Superior y ocho modalidades. Cabe señalar que aquí cae en desuso la denominación “Escuela Media” por “Escuela Secundaria”, y esa misma Ley establece la obligatoriedad desde sala de 4 años hasta la finalización del nivel Secundario.

Haber reconocido a la educación como un derecho, trajo al menos dos cuestiones muy importantes: por un lado, todos los argentinos nativos o por opción pueden exigir que se garantice su derecho irrenunciable a la educación, y por otro lado, compromete al estado a garantizar y a velar para que las trayectorias escolares no sean interrumpidas estando permanentemente atentos para asegurar el ingreso, la permanencia y el egreso del sistema educativo habiendo recibido una educación inclusiva y de calidad.

Al mismo tiempo, La ley Provincial de Educación 9.870 y el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, en concordancia con lo establecido en la ley Nacional expresa la importancia de habilitar situaciones de enseñanza que favorezcan:

(...) el desarrollo de las capacidades humanas, para contribuir a la construcción de una ciudadanía plena, basada en la distribución y apropiación del conocimiento y en la búsqueda permanente de la justicia social. En

consecuencia, desde las políticas educativas provinciales -y atendiendo a la mejora permanente de los procesos y resultados educativos- se sostienen como principios el acceso a la escuela y la permanencia en ella, como así también el progreso y egreso de todos los estudiantes con las capacidades necesarias para comunicarse, trabajar y participar en las diferentes áreas de la vida humana y para afrontar los desafíos de los nuevos contextos y escenarios. (Subsecretaria de Igualdad y Calidad Educativa - Políticas educativas)

Desde esta perspectiva, el concepto de calidad se encuentra asociado a la igualdad de oportunidades educativa, la cual remite al esfuerzo permanente por superar toda forma de discriminación reconociendo al otro como un igual, capaz de, más allá de sus condiciones sociales de origen descartando de plano la desigualdad que amenace el derecho de todos los ciudadanos a acceder a una educación de calidad.

Este panorama dista bastante de lo que proponía el movimiento de escuelas eficaces pues sabemos que enseñar a todos lo mismo y esperar resultados idénticos o muy similares no condice con el posicionamiento actual respecto a lo que se espera hoy de una buena escuela, inclusiva, que enseñe aprendizajes socialmente significativos y que se sostenga en el principio de igualdad.

Pues bien, a partir de lo enunciado, se deduce que el trabajo del director en la gestión y el gobierno institucional es fundamental.

Para continuar con el desarrollo de este tema, es conveniente distinguir entre ideas de gestión y gobierno. Siguiendo algunas hipótesis de la especialista Graciela Frigerio la diferencia sustantiva radica en que “gobierno como término amplio incluye la gestión, pero no se limita a ella” (Frigerio, G. 2004, p.7). Una de las características que podrían ayudar a entender esta idea es la del tiempo como variable y su alcance, ya que la gestión está asociada generalmente a acciones que se desarrollan en períodos a corto plazo y el gobierno, por el contrario, a acciones cuyos procesos o desarrollo se materializan a largo plazo. Otra característica es la asociación que se hace con la idea de gestión respecto de las decisiones instrumentales, desde atender cuestiones administrativas hasta participar de acciones que van más allá de la propia escuela, “como si la dimensión política corriera riesgo de quedar afuera”

(Nicastro, S. 2017. p. 1). Una última particularidad radica en reconocer como sustrato de la idea de gobierno, un pensamiento acerca de lo común que tiene que ver con tener presentes las finalidades formativas de la educación.

Es decir, que es mucho más que un tipo de trabajo organizado y sistemático, en el que sea posible establecer algunos acuerdos para llevar adelante una tarea con colegas, sino que aspira a la generación de un espacio político para que eso acontezca.

Hacer foco en el trabajo de gobierno de los directores en términos institucionales, significa reconocer que se trata de un trabajo político que no puede simplificarse a cuestiones técnicas o administrativas. Se trata de un trabajo mucho más amplio y abarcativo que se sostiene en la diferencia entre posiciones, en la tensión entre lo que se debe y lo que se espera, en la brecha entre lo que se prescribe y lo que se realiza.

Desde este lugar, puede afirmarse que trabajar en la gestión y el gobierno está atravesado por la complejidad lo cual se materializa en las diferentes decisiones que se deben tomar y que implican diferentes alternativas, variados significados, y decidir por líneas de acción que no siempre son bienvenidas por todos los actores institucionales lo cual suele traducirse en controversias y conflictos. En este sentido, el trabajo de gobierno atiende la generalidad, sin descuidar cada situación, promoviendo el conocimiento de las particularidades y diferencias a fin de que todos los casos reciban la atención necesaria.

Existen tres principios básicos que organizan el trabajo de gobierno de los directores a los que Sandra Nicastro denomina como “la colectivización del trabajo, la atención de las particularidades y la definición y construcción de mediaciones.” (Nicastro, 2017, p. 3).

La colectivización del trabajo, es un principio que se deriva como necesidad a partir de lo que la autora denomina rasgos de esta época en las cuales se agudiza la individualización del trabajo y las estructuras organizacionales se debilitan. Sobre esto, Castel, citado por Nicastro, expresa “estaríamos cada vez más en una sociedad de individuos, donde el proceso de individualización, que transforma nuestra experiencia social de manera profunda, está, permanentemente, solicitando respuestas individuales a los desafíos de la sociedad” (Castel, 2004, p. 24). Por lo tanto, es muy importante incentivar lo colectivo, para revincularnos, siempre en el marco de cada contexto social e histórico y de una sociedad atravesada por los rasgos que la caracterizan y le dan identidad.

Teniendo presente esto, la colectivización del trabajo se focaliza como un principio a partir del cual los directores organizan cuestiones importantes en relación a los resultados que alcanzan los estudiantes y sus evidencias, la continuidad de sus trayectorias, los niveles de inclusión, entre otros; pero también, organizan tareas propias de su rol y función que tiene que ver con el asesoramiento y acompañamiento que hacen a maestros, profesores y familias. Es por esto que se habla de los niveles de experticia que los directivos requieren para poder diseñar dispositivos específicos para desempeñar su tarea.

En síntesis, se puede decir que, a partir de la colectivización del trabajo, “los directores deben tomar decisiones respecto a modos de vinculación y agrupamiento, a la definición de roles y responsabilidades, en determinados espacios y tiempos y en el marco de una trama colectiva particular.” (Nicastro, S. 2017. p. 4).

En segundo lugar, se encuentra el principio de atención a las particularidades. En este caso, Nicastro menciona a Dubet (2006) quien afirma, que atender las particularidades pone en valor el principio de reconocimiento que, en sí mismo, prioriza dos cuestiones: la protección respecto de la desvalorización y el derecho a la identidad personal y profesional. Se trata de sostener el trabajo de cada docente, acompañar los procesos de los estudiantes en particular (teniendo en cuenta su realidad) y establecer lazos con las familias.

El último principio, tiene que ver con la definición y construcción de mediaciones. Tal como se viene mencionando y estableciendo una relación con el principio anterior, es posible decir que el trabajo de los directores conlleva la necesidad de estar siempre atento a situaciones individuales, y en simultáneo, a atender casos particulares. Desde este lugar definen una serie de acciones e instrumentos que requieren ser tratados como cuestiones institucionales tales como la continuidad de las trayectorias; sin embargo, al enfocarse en el trabajo de un maestro, en determinada relación pedagógica con los estudiantes de una escuela singular, aparecen ciertos matices, características distintivas de cada uno de los que forman parte de esa escuela y de la propia organización como estructura que tiene efectos sobre esas trayectorias. Entonces, en algunos casos, la construcción de mediaciones implica orientar en la elaboración de propuestas de enseñanza y seguimiento a medida de cada situación. En otros casos, la mediación tiene que ver con la búsqueda de materiales bibliográficos para compartir a los docentes, a fin de revisar junto con ellos las prácticas. En otras oportunidades, los destinatarios de estas mediaciones son las familias, los equipos que intervienen en la escuela y otros actores sociales.

Todas las cuestiones enunciadas visibilizan la responsabilidad de los equipos directivos y es necesario desmitificar algunas cuestiones que tienen que ver con, por ejemplo, que la escuela puede sola. Con esto se hace referencia a la necesidad de que el hacer escolar esté amparado y acompañado por políticas públicas necesarias para que las organizaciones escolares trabajen en condiciones óptimas, es decir, con buena infraestructura, con recursos y materiales didácticos suficientes, conectividad, un mínimo de días de clases, salarios docentes dignos, entre otros.

Una creencia muy común tiene que ver con pensar que la mejora es automática. Muy por el contrario, las mejoras auténticas llevan tiempo, pues los verdaderos procesos son lentos y graduales y esto se encuentra vinculado al trabajo de gobierno de los directivos que resultan diferentes a las ideas de gestión. Es decir, que un buen plan de mejora debe apuntar a construir “capacidad instalada” (Gvirtz, S. 2014. p: 34). Se trata de gestionar y gobernar de modo que sea posible trascender a las personas y perdurar en el tiempo. De otro modo, los cambios suelen ser superficiales o modas difíciles de sostener.

Otra cuestión importante a tener en cuenta tiene que ver con que la mejora no opera por demolición de lo anterior sino a partir de lo ya construido. Se trata de incorporar estrategias potentes a las buenas prácticas que se vienen desarrollando por lo que resulta interesante hacer un buen diagnóstico que permita analizar qué es importante conservar y por qué.

Finalmente, es necesario comprender que no se trata de recetas universales, sino no que justamente tiene que ver con el trabajo del director y todo su equipo contemplando el movimiento constante de la trama organizacional que hace que siempre exista una brecha entre lo que realmente acontece en la escuela y la normativa que prescribe, es decir, reconocer que en ese camino hacia la mejora hay una distancia que nunca se alcanza del todo y que a la vez resulta el motor motivador para llegar a la meta.

1.2 Gestionar en la incertidumbre. Construir una buena escuela en el marco de la pandemia.

Todo ha cambiado. La escuela ha cambiado, todo lo que conocíamos en materia de enseñar y aprender se ha visto interpelado por la aparición del COVID - 19 poniendo un paréntesis en la larga historia de la escolarización, forzándonos a vivir la excepción.

La pandemia cerró las aulas y abrió todo tipo de preguntas. Nadie imaginó las nuevas condiciones de enseñanza ni mucho menos teorizó sobre ellas. Estamos haciendo camino al andar.

El director de CIPPEC, Axel Rivas, habla acerca de que

(...) necesitamos una pedagogía de la excepción, es decir, una pedagogía que contemple y actúe sobre las inmensas desigualdades sociales que hoy se acentúan mucho más sobre todo en los países de América Latina, la región más desigual del planeta, donde la nueva realidad educativa es crítica, pese a los incontables esfuerzos de la política pública y de las escuelas. (2020, p.2).

Según este investigador, se requiere que:

(...) la pedagogía apele a la didáctica para reclasificar el currículum buscando interacciones de sentido a través de propuestas pedagógicas integradas con mensajes claros y también con un grado de accesibilidad que les permita llegar a todas las familias, quienes toman un lugar de protagonismo y centralidad en el hecho educativo”. (Rivas, A., 2020, p.2).

Se trata de caminar hacia una pedagogía sensata, reflexiva y humana, en medio de la incertidumbre que vivimos.

En este contexto lo único cierto es que por un tiempo no será posible volver a la normalidad pedagógica, pero tampoco es viable abandonar a los estudiantes a sus realidades sin amparo de la institución escuela. Es necesario que el sistema educativo a través del rol del Estado con políticas públicas haga menos pesada esta carga y sobre todo el trabajo de los equipos directivos y colectivos docentes puedan asumir la importancia de lo que se está atravesando en materia educativa tal cual se presenta. “En todo caso, este viaje hacia la pedagogía de la excepción permitirá pensarlo todo. Saldremos más reflexivos y podremos, ojalá pronto, balancear qué funciona realmente del viejo orden y qué podremos cambiar.” (Rivas, A., 2020, p.13)

Esta realidad nos lleva a repensar la escuela y sus transformaciones en búsqueda de estrategias que permitan abordar este tiempo inesperado que requiere respuestas inmediatas.

¿Cómo construir una buena escuela en contexto de pandemia?

Siguiendo a Axel Rivas estas transformaciones requieren hacer un ejercicio nuevo de “transposición didáctica pandémica” (Rivas, A., 2020, p.3), algo inédito, en donde sea posible sostener el trabajo de los docentes que están reinstalando la escuela en los hogares y el aprendizaje en la vida de los estudiantes. “Esa transposición nueva podrá usar las fuerzas de la gramática escolar, porque sus diseños y costumbres también se convierten en una serie de parámetros conocidos para crear un nuevo diálogo de aprendizaje en los hogares.” (Rivas, A., 2020, p. 3).

Avanzando en la lectura de lo que plantea el autor es posible reparar en cinco grandes rutas para transitar este tiempo, sobre todo en aquellas escuelas cuya comunidad educativa se encuentra atravesada por altas desigualdades y conectividad dispar, tanto de los estudiantes como de los maestros. Se trata de caminos posibles para sostener el derecho social a la educación y la justicia escolar como marco de apoyo a las nuevas experiencias educativas.

Como primer camino, Rivas destaca la necesidad de recuperar los rostros, de conectar. Esto no es una cuestión menor pues nos encontramos en una época carente de valores, con descrédito de las instituciones donde la única búsqueda del hombre es la de la felicidad causada ya no por el ser, sino por el tener. La pandemia impone la necesidad y la importancia de recuperar aquello que se ha roto o que se ha perdido y que tiene que ver con la recuperación de lo humano.

En el marco de las escuelas, los roles de los equipos directivos juegan un papel fundamental para establecer el contacto humano lo que implica ubicar a cada estudiante, saber si tiene cubiertas las necesidades básicas, si posee conectividad, si logra realizar las actividades propuestas y si tiene continuidad en las mismas. Es un tiempo para reinventar la escuela desde la virtualidad la cual propone “un espacio separado de cuerpos, pero unificado en la pertenencia institucional, en la preocupación humana y pedagógica por la situación de cada alumno” (Rivas. A., 2020 p.5)

El segundo camino que menciona el autor tiene que ver con reclasificar el currículum y la didáctica, es decir, priorizar. La ausencia de la presencialidad, de tiempos y espacios regulados, de relación con el otro para establecer el vínculo, desafía a recurrir al diseño de propuestas pedagógicas llenas de sentido que habiliten lazos y contención emocional.

Un tercer camino está dado por la necesidad de planificar con la desigualdad, multiplicando opciones para la enseñanza. La realidad actual impone un cambio en las

condiciones de educabilidad haciendo que la circulación y producción de conocimiento requiera de un nuevo intermediario en el marco educativo: la familia. Es por esto que se requiere un mayor realismo didáctico, donde entender el contexto es fundamental al momento de pensar experiencias de aprendizaje.

En cuanto a la tarea docente resulta fundamental un trabajo colaborativo que promueva la multiplicación de las propuestas didácticas, con el propósito de que los estudiantes puedan reunirse en la virtualidad y compartir un diálogo escolar en la búsqueda de un espacio que va más allá de lo estrictamente pedagógico encontrando contención en la soledad de la pandemia. El diseño didáctico puede contemplar - siempre dentro de los contextos realistas de encuentro virtual con los estudiantes - un espacio de tutoría entre pares, habilitando la consulta del que no entiende algo o avanza a ciegas. Crear filtros de lectura de pares, hacer trabajos en equipos y fomentar la resolución de problemas colaborativos.

Otro camino que propone Rivas tiene que ver con la creación de una nueva secuencia rutinizada (Rivas, A., 2020. p.9). La incertidumbre en relación al tiempo de durabilidad del aislamiento social obligatorio, hace que sea necesario ingresar a otra fase de la pedagogía de la excepción vinculada a establecer un nuevo calendario escolar planificando un recorrido posible hasta la finalización del ciclo lectivo 2020 con proyección al 2021.

Finalmente, el autor sugiere reflexionar para crear comunidad, estableciendo lazos empáticos para encontrarnos entre colegas afrontando en compañía los problemas que el aislamiento y la realidad social nos deparan, “crear comunidad es recrear la institución en la virtualidad, es generar un plan colectivo, ponerse de acuerdo, diseñar nuevas rutinas institucionales”. (Rivas, A., 2020, p.11)

Se requiere renovar la escuela desde la virtualidad a partir de la colectivización del trabajo como uno de los principios reguladores del quehacer de los equipos de gestión estableciendo un plan colectivo atravesado por la confianza en las posibilidades del personal docente para diseñar nuevas rutinas institucionales y para habilitar espacios de reflexión, intercambio honesto y búsqueda compartida de sentido en todas las acciones generadas.

Sin dudas la escuela no puede sola, es necesaria la presencia del Estado a través de políticas que acompañen y faciliten la tarea, ampliando la conectividad de los hogares y la distribución de dispositivos.

Todos estos caminos requieren articulación, recursos y capacidades estatales para repensar la política educativa en tiempos de tanta complejidad.

1.3 Pensando en la virtualidad sincrónica- asincrónica en el Nivel Primario

Una nueva conciencia empieza a surgir: el hombre, enfrentado a las incertidumbres por todos los lados, es arrastrado hacia una nueva aventura. Hay que aprender a enfrentar la incertidumbre puesto que vivimos en una época cambiante donde los valores son ambivalentes, donde todo está ligado. (Morin, E., 1999, p. 45)

En la línea de lo que se viene desarrollando, se puede señalar que ya en los años 90, Edgar Morín, planteaba la importancia de reconocer que todos somos del mismo mundo y necesitamos adoptar una mirada planetaria, esperanzadora y humanizante.

En esta coyuntura particular de pandemia y aislamiento social, las nuevas tecnologías han sido la forma que se ha encontrado para poder continuar dando clase. Sin dudas, más adelante en el tiempo, habrá un análisis de riesgos y limitaciones en torno a la utilización de estas tecnologías que proveen modos sincrónicos y asincrónicos para establecer el vínculo pedagógico y continuar educando. Es por esto que hoy, se debe ver la realidad de las escuelas y tener presente el principio de igualdad que promueven las políticas actuales para analizar si este camino ha tenido en cuenta a todos.

En esta situación de escuela a la distancia mediada por la tecnología, desde la mirada de los equipos directivos deben surgir nuevos modos para gestionar y nuevas formas de garantizar el acompañamiento y asesoramiento a los docentes empleando otros instrumentos. Tecnología, computadora, celulares, conectividad son ahora recursos que deben sumarse en tiempo y espacios diferentes y esto se traslada hacia los estudiantes.

A esta altura, no hay modo de retroceder a un pasado pretecnológico; y tenemos suficiente evidencia para sospechar de cualquiera que venga a decirnos que nuestra vida será color de rosa a partir de que incorporemos una computadora a nuestras vidas. Pero no hay duda de que las nuevas tecnologías han cambiado profundamente a la sociedad en los últimos veinte años, tanto en la política y la economía como en las relaciones sociales. Que ese impacto sea

desigual y refleje las fracturas y diferencias sociales y culturales, no implica que no produzca efectos en todos y cada uno de nosotros, aunque no seamos usuarios avanzados de las nuevas tecnologías. (Dussel., Southwell, M., 2008, p. 24).

Hay una nueva lógica en la producción del conocimiento, se trata de entenderla para ayudar a los estudiantes; para que aprovechen al máximo las posibilidades. Pero en este contexto aparecen desigualdades muy importantes en el acceso a la tecnología y en las habilidades y competencias que se requieren para usarla. Éstas son desigualdades que la escuela debe atender, se presentan como un nuevo desafío para la gestión; la mirada debe estar atenta porque los usos escolares se conectan de otra manera y la brecha que aparece nos plantea toma de decisiones urgentes para acercar estas distancias.

La brecha preocupa porque no todos acceden a la educación virtual; las familias que no tienen conectividad quedan afuera de muchos procesos y es por ello que se deben pensar en materiales analógicos como los cuadernillos o la radio. Sobre la marcha se van implementando diversas estrategias que intentan sostener la relación educativa. Sin duda la tecnología es el medio que se utiliza, pero siguen siendo los docentes los agentes de cambio, la educación virtual se ha convertido en el espacio posible para dar clase, para construir el vínculo pedagógico; porque no hay otro ya que la situación que estamos viviendo es excepcional, ha cambiado la percepción de un dispositivo y la propuesta desde el rol docente es fundamental.

Hoy más que nunca nos enfrentamos al desafío de las nuevas alfabetizaciones.

Las alfabetizaciones clásicas hoy implican prácticas y sentidos bien distintos a los que a veces se evocan en la visión nostálgica de la escuela tradicional. No es suficiente, entonces, con seguir haciendo bien lo que se hacía hace un siglo: nos encontramos con otros sujetos, con otras estrategias, y con otras prácticas sociales que demandan otro tipo de enseñanza. (Dussel, I., Southwell, M., 2007, p: 28)

El resurgimiento de la incertidumbre exige reubicarse en un aquí y ahora diferente porque el acontecimiento inesperado de la pandemia ha llevado a sostener un vínculo a través

de recursos impensados. Buckingham propone incorporar "...la capacidad de crear recorridos y producciones originales de cada uno de los alumnos. Eso implica pensar a chicas y chicos como "productores culturales por derecho propio" (Buckingham, D., 2002 p.225). Así, cada estudiante puede resolver su propio proceso de aprendizaje y proyectar desde su lugar un futuro como sujeto político con igualdad de derechos. Parafraseando al autor, con las nuevas tecnologías los estudiantes pueden crear producciones y recorridos originales. Desde la escuela es necesario proponerles instancias para reflexionar, investigar y producir alternativas sobre quiénes y cómo se producen saberes en estos nuevos espacios. Sin embargo, lo planteado resulta aún, un camino pendiente por las condiciones existentes frente al escaso acceso a la conectividad sobre todo en sectores vulnerables.

Este tiempo de aislamiento, tiempo de escuela sin presencialidad, llevará a tener una nueva mirada acerca de las prácticas para reflexionar cómo enseñamos y qué necesitan conocer nuestros estudiantes de la tecnología para enseñar con este recurso y utilizarlo con fines pedagógicos.

La intención no es en modo alguno sugerir que la alfabetización verbal haya dejado de ser importante o que los libros deban descartarse, sino que el currículo ya no puede limitarse a una concepción estrecha de la alfabetización, que esté definida exclusivamente en términos de la imprenta como medio. Este enfoque de la alfabetización digital también suministra una justificación más convincente del uso de la tecnología en la educación. (D. Buckingham., 2007, p.221), Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital

En la era de la comunicación no todo se comprende, es crucial educar para comprender, pero no sin antes comprender desde el lugar de quienes gestionamos las escuelas; "Ahí se encuentra justamente la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad" Morin, E., 1999. p.50)

Capítulo 2

TRABAJO DE CAMPO

2.1 Descripción de la Zona Escolar

La Zona Escolar 1191 constituye una de las diez zonas escolares que conforman la Región Primera, perteneciente al Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y se encuentra ubicada su sede en Juan C. Tissera 1551, de barrio Taller Oeste, Córdoba Capital. La conforman 22 escuelas, de las cuales 21 son de Primera Categoría (entre las cuales se encuentran las de referencia de este trabajo de investigación) y 1 escuela de Segunda Categoría.

La población de 8.097 estudiantes, pertenece a un nivel socio económico y cultural medio, perteneciente a la clase obrera y en los márgenes de la zona escolar se encuentran las escuelas denominadas en términos de Bourdieu “difíciles”. La mayoría de las familias son beneficiarias de planes sociales y/o trabajos independientes y precarios.

Geográficamente, encontramos a estas escuelas ubicarse colindantes con la circunvalación, en zonas de fábricas y otras se caracterizan en pertenecer a un espacio geográfico con instituciones y espacios recreativos (Gimnasio Rafael Núñez, Club Sociedad Belgrano, Club Villa Azalais, entre otros).

A nivel educativo la mayoría de escuelas de Nivel Primario cuentan con un polo formativo y/o pedagógico con Nivel Inicial y Secundario.

Organizativamente y a modo de sostener acuerdos, fortalecer vínculos, construir y trabajar colaborativamente, se organizaron Comunidades de Gestión, donde nos sostenemos como pares y aprendemos del otro/a. En este sentido aparece como una variable recurrente, la alternancia de Inspectores Zonales (con carácter suplente) quienes buscan la titularización, siendo destacable subrayar la continuidad en los Lineamientos Provinciales de toda la Zona escolar.

La Zona Escolar 1191 cuenta con un Plan de Mejora Zonal como dispositivo que orienta la acción de los centros educativos, en relación a la mejora de los planes institucionales, con el fin de garantizar la concreción de la política educativa: “La enseñanza como compromiso político y responsabilidad pedagógica de una gestión inclusiva”.

Imagen 1. Mapa de la Zona Escolar 1191. Córdoba. Capital



Tabla 1

Código	C. Educativo	Domicilio	Barrio	Tel.	Turno
1191-11	Alejo C. Guzmán	Augusto López 643	Gral Busto	4336040	M y T
1191-13	Capital Federal	M. Yadarola 653	Gral Busto	4345192	M
1191-14	Rafael S. de Caldelaris	Alvarez de las Casas 280	Ayacucho	4345123	M y T
1191-15	Francisco Rizzuto	Ferdinand Lesseppe 140	Ctro. América	4345205	M y T
1191-21	Vicente Fidel López	Juan Tissera 1551	Alem	4336041	M y T
1191-22	Asociación de Mayo	Colompria 1500	Alem	4336059	M y T
1191-23	Manuel Belgrano	Fernando Abramo 2545	Gral Belgrano	4345153	M y T
1191-24	José María Paz	M. Usandivaras 2254	Patricios	4345156	M y T
1191-25	Unión Latinoamericana	M.M. B. Postorina 3579	Patricios O	4345198	M y T
1191-26	Obispo Esquiú	Av. Capdevila Km 9	Villa Esquiú	4999125	M
1191-31	Gob. Justo Paez Molina	Joaquín de la Montaña 1350	Villa Azalais	4335166	M y T
1191-32	Gob. Sgo. H. del Castillo	Gelly Obes esq. R. Munilla	Villa Azalais	4335162	M y T
1191-33	Padre Diego de Torres	Camicalta 1650	Alem	4335161	M y T
1191-34	Cura Brochero	Jamaica 915	Res. América	4345201	M y T
1191-34- A	Cura Brochero anexo	Calle Púb. S/Nº	Los Gigantes	4345195	M y T
1191-41	Mateo Jose Luque	J. Altolaquirre 2089	Yofre Norte	4528123	M y T
1191-42	Aristóbulo del Valle	Martín Jáuregui 1657	Talleres Este	4349724	M y T
1191-43	Sargento Cabral	Pedro Ledesma 1755	Pque Montecristo	4511437	M y T
1191-44	Fray Mamerto Esquiú	Martín Allende 2005	Yofre Norte	4339195	M y T
1191-45	2 de Abril	C. José Chorroarín 2851	RES. San Jorge	4335167	M y T
1191-46	Dr. Carlos T. Achával	Calle Púb. S/Nº	Cdad. de los Cuartetos		M y T
1191-47	Carlos Mujica	Calle Púb. S/Nº	Cdad. Juan Pablo II	4345137	M

2.2. Metodología

Para abordar el tema propuesto se consideró oportuno la implementación de estrategias metodológicas de investigación cuantitativas, intentando realizar una aproximación lo más integral posible al fenómeno en cuestión.

La encuesta, claramente cuantitativa, resultó un instrumento necesario para poder llegar a un grupo considerable de Equipos Directivos en un tiempo acotado, brindando también mayor facilidad a la hora de procesar los datos obtenidos. Se trata de una serie de preguntas que combina respuestas cerradas con opciones e incluye algunas preguntas para ser respondidas de manera abierta. Todas ellas presentadas en un formulario de Google que fue enviado por WhatsApp.

Se elaboró y administró una encuesta a veintidós Equipos de Gestión correspondientes a Escuelas de la Zona Escolar 1191 del Nivel Primario, Región I Departamento Capital, dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba Para fundamentar su utilización, y posteriormente para confeccionarla, se trabajó en concordancia con los aportes de Livio Grasso (2016) quien menciona algunas de las características de este instrumento:

- permite explorar cuestiones que hacen a la subjetividad y al mismo tiempo obtener esa información de un número considerable de personas;
- permite una obtención de datos más sistemática y detallada;
- también, podemos agregar que su popularidad como instrumento y su frecuente uso en muchos campos profesionales y científicos han permitido perfeccionar sus características y determinar para qué investigación resulta más adecuada;

Sobre esto último Grasso (2016) nos advierte que la encuesta no sirve para cualquier cosa, ni sustituye estudios en profundidad con información original. Las encuestas sirven para:

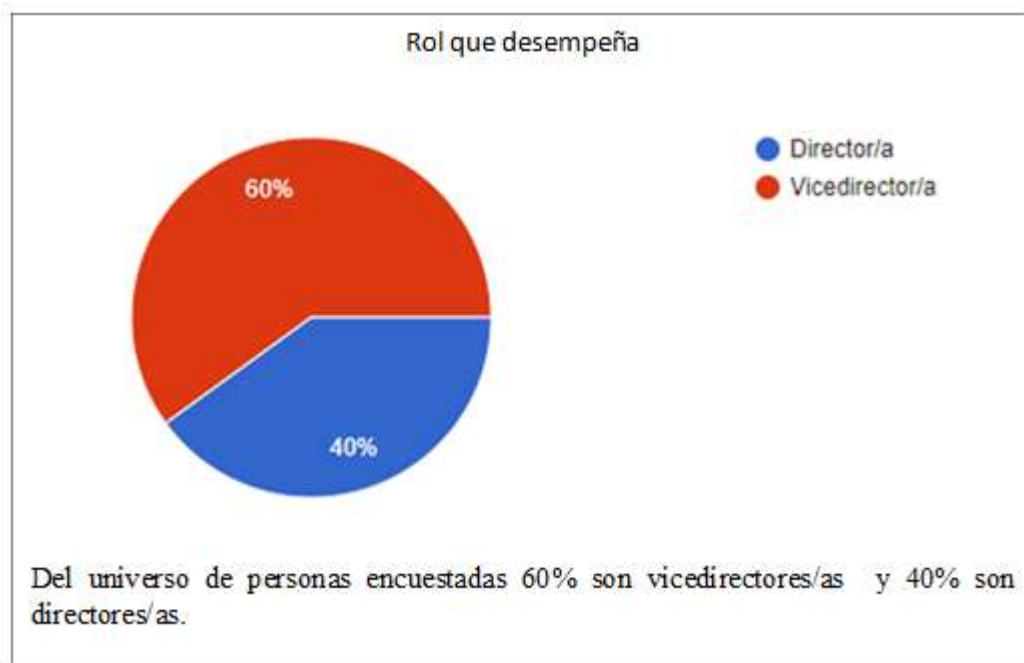
- 1- Captar información personal de los sujetos en estudio, que estén dispuestos a ofrecer.
- 2- Conocer opiniones, creencias, actitudes, expectativas, valoraciones, puntos de vista, sentimientos, percepciones y representaciones de las personas

2.3 Presentación y análisis de la información obtenida

A continuación, se realiza el análisis de los datos obtenidos a través de la encuesta. Los datos presentados en gráficos circulares y de barra se han extraído del formulario Google con el que se realizó la encuesta.

Pregunta 1: Rol que desempeña

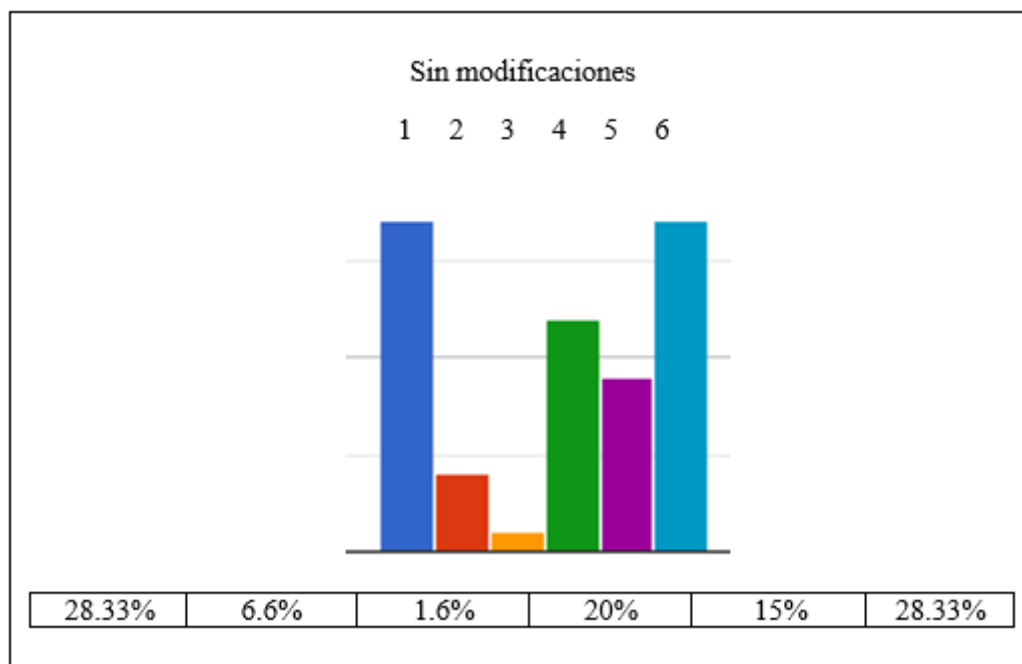
GRÁFICO 1



Tal como se observa, la encuesta fue respondida por casi todos los Equipos de Gestión de las veintidós escuelas de la Zona escolar (60 de un total de 61 directivos), excepto una Vicedirectora que se encontraba en uso de Licencia. Cabe aclarar que del universo consultado más de la mitad de los encuestados ejercen el cargo de vicedirector.

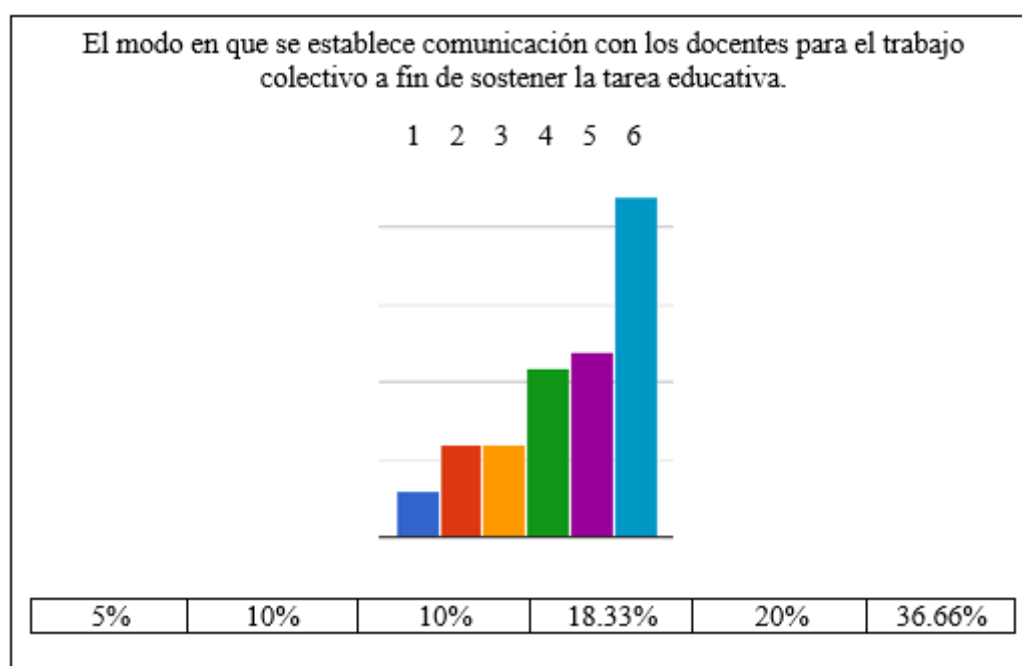
Pregunta N° 2 ¿Qué cuestiones vinculadas a su trabajo como directivo se vieron mayormente modificadas respecto a cómo lo realizaba de manera presencial? Asigne una valoración del 0 al 5 donde 5 es lo mayormente modificado y 0 es lo menos modificado.

GRÁFICO 2.1



Se observa en las respuestas que hay una coincidencia de porcentajes entre quienes valoraron el ítem “sin modificaciones” como el mayormente modificado y como menormente modificado, correspondiéndole a cada uno un 28,33% del total de encuestados (60 personas). Se concluye que según los porcentajes observados el 63,33% ha realizado modificaciones.

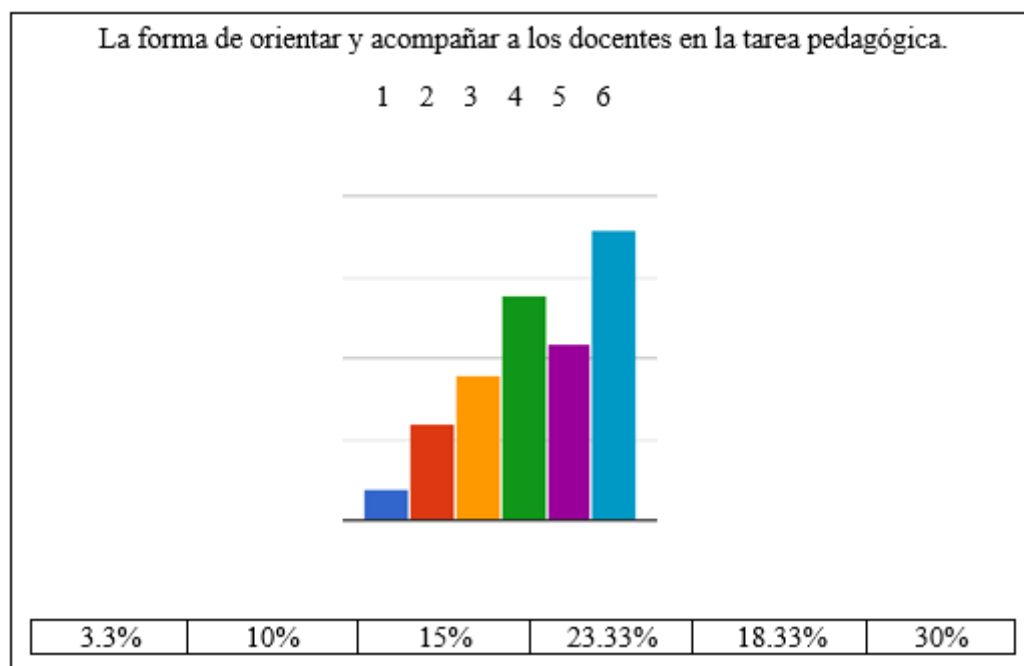
GRÁFICO 2.2



En cuanto al modo en que se establece comunicación con los docentes para el trabajo colectivo a fin de sostener la tarea educativa, se observa que un 36,66% de los directivos

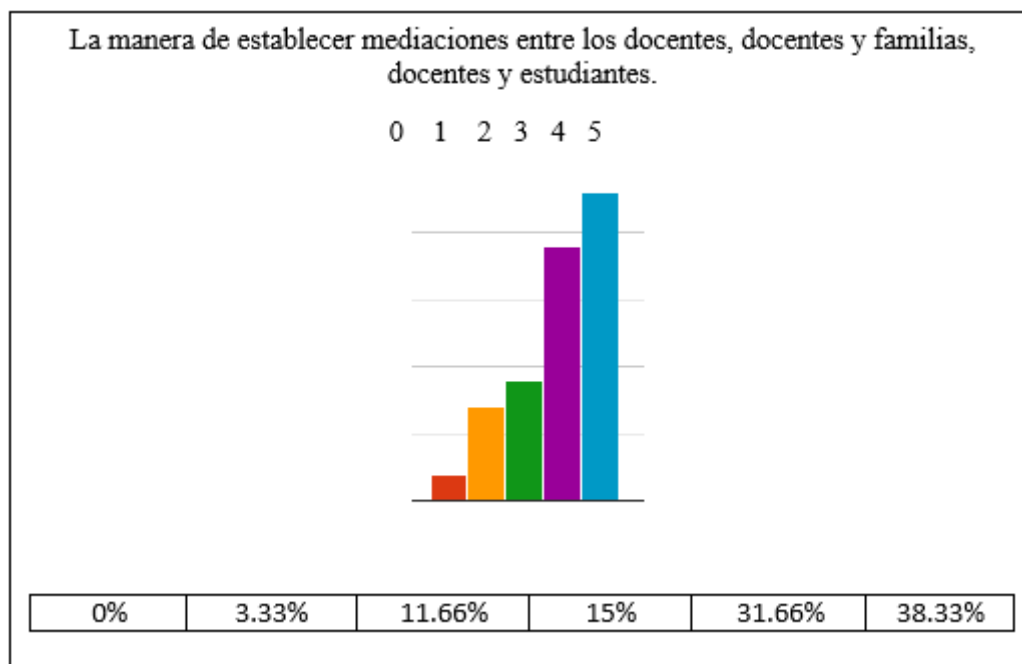
considera que es una de las prácticas que más se ha visto modificada en la educación remota y más aún si se consideran las valoraciones correspondientes a 4 y 5. Sin embargo, no deja de llamar la atención que hay quienes no creen que en este sentido se hayan realizado modificaciones sustantivas; se trata del 25% restante entre las valoraciones 1, 2 y 3.

GRÁFICO 2.3



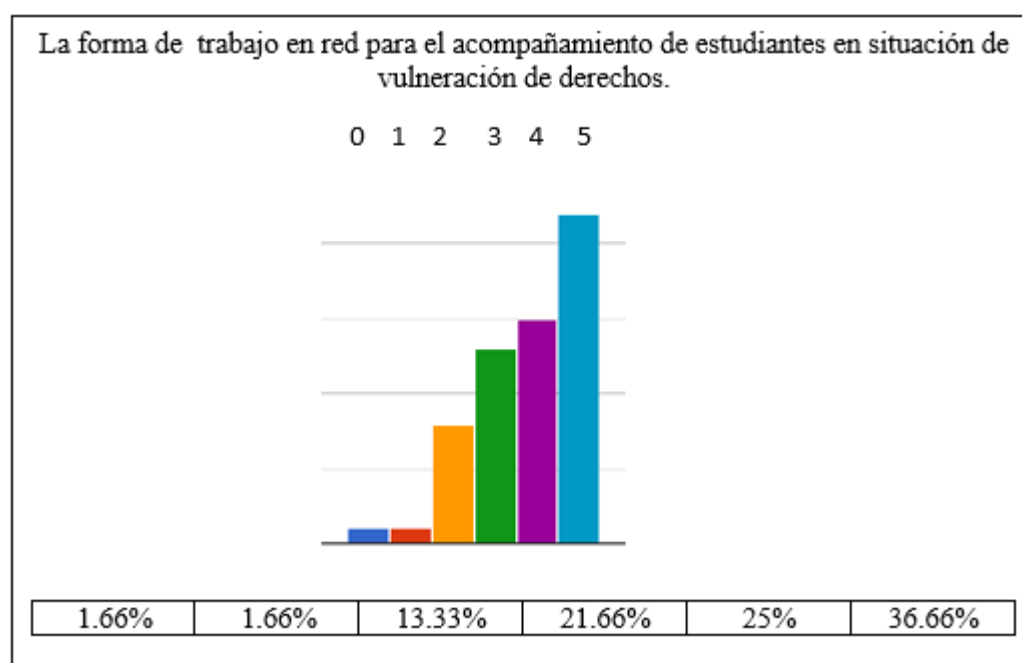
Este gráfico permite visualizar que casi la mitad de las personas encuestadas, es decir un 48, 33% entre las valoraciones 5 y 6, han sentido que la forma de orientar y acompañar a los docentes en la tarea pedagógica se ha modificado considerablemente en el contexto de la pandemia. En cuanto a la valoración 3 de este ítem, puede decirse que llama la atención que supere en porcentaje a la valoración 4 ya que esta tarea es fundamental para el rol de los directivos.

GRÁFICO 2.4



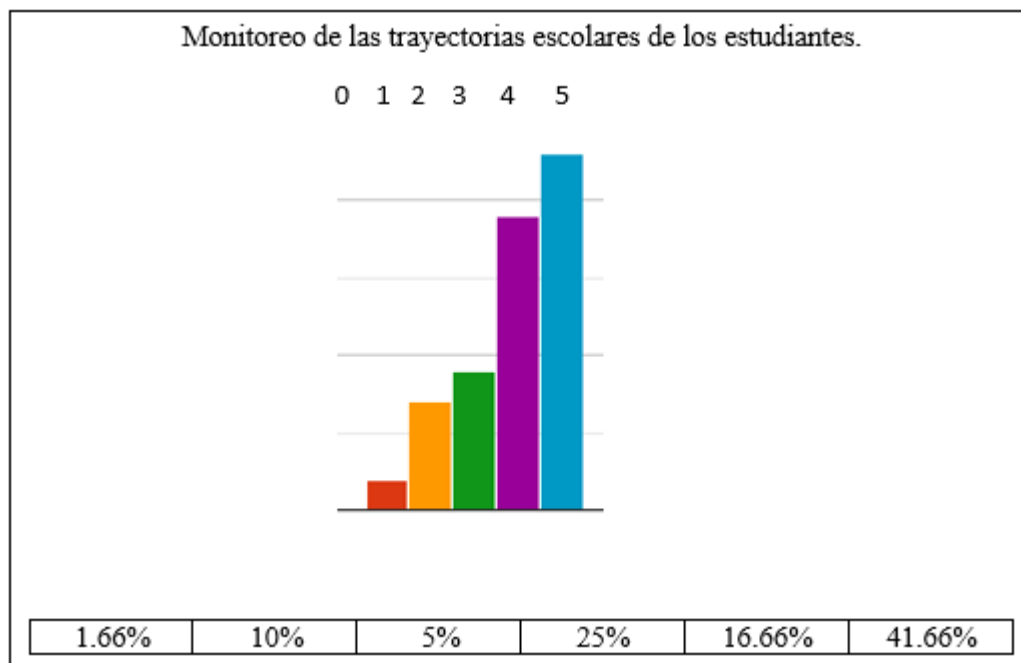
El gráfico pone en evidencia que respecto a la manera de establecer mediaciones, un alto porcentaje entre las valoraciones 4 y 5 han sido modificadas con respecto a lo que se realizaba de manera presencial observándose que solo en estos dos indicadores se supera la mitad de las personas encuestadas.

GRÁFICO 2.5



Se observa que la forma de acompañamiento de estudiantes en situación de vulneración de derechos implicó modificaciones significativas ya que es muy bajo el porcentaje de entrevistados que indicaron lo contrario.

GRÁFICO 2.6



El monitoreo de las trayectorias escolares de los estudiantes fue una cuestión altamente modificada ya que en las respuestas analizadas así lo indica un porcentaje del 41.66% en el ítem 5 (mayormente modificado) que sumado al ítem 4 de 16.66% supera el 50%. Se destaca que solo el 1.66% no modificó esta cuestión.

Pregunta N° 3 Expresa brevemente qué cuestiones y/o problemas considera que se inauguran en el contexto de la pandemia desde el punto de vista de la gestión en su escuela.

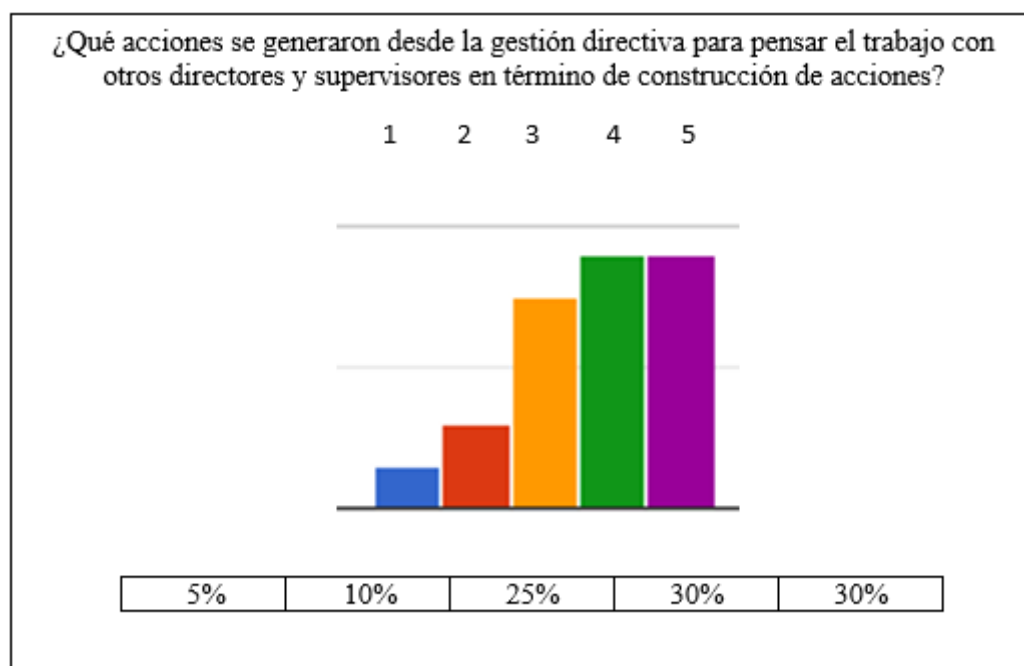
Haciendo un análisis de las respuestas brindadas por los equipos directivos, podemos decir que el *aspecto pedagógico* evidenció nuevas cuestiones a atender en el contexto de pandemia, quedando expresado en respuestas como “la incertidumbre en cuanto a las nuevas maneras de enseñar y aprender de manera remota”, “la falta de preparación ante el uso de las nuevas tecnologías”, “la organización del tiempo”, “el seguimiento de trayectorias de los estudiantes”, “la falta de nombramientos de docentes suplentes”, “la construcción de nuevos acuerdos institucionales que potenciaran la educación virtual”, “el uso de los recursos tecnológico con una intencionalidad pedagógica”, el fortalecimiento en el trabajo en equipo”.

Lo analizado hasta aquí nos lleva a decir que el sostenimiento del *vínculo pedagógico* ha sido una cuestión fundamental de la gestión, en el marco del aislamiento social, preventivo y obligatorio. Esta afirmación se observa en las siguientes respuestas “la vinculación de las familias”, “sostenimiento del vínculo pedagógico en el tiempo”, “desvinculación de estudiantes por diferentes razones particulares tales como casos de violencia de género, mudanzas, contagios de Covid – 19, entre otros.

Se agrega además la brecha desigual aumentada por la *falta de conectividad y de dispositivos tecnológicos*.

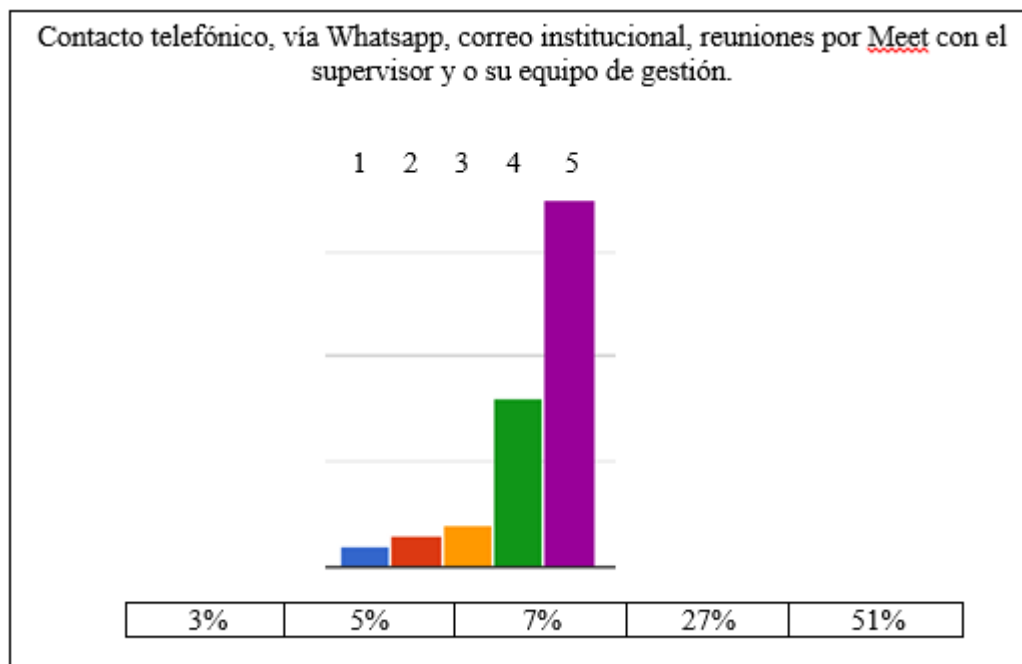
Pregunta N° 4 ¿Qué acciones se generaron desde la gestión directiva para pensar el trabajo con otros directores y supervisores en términos de construcción de acciones?

GRÁFICO 4.1



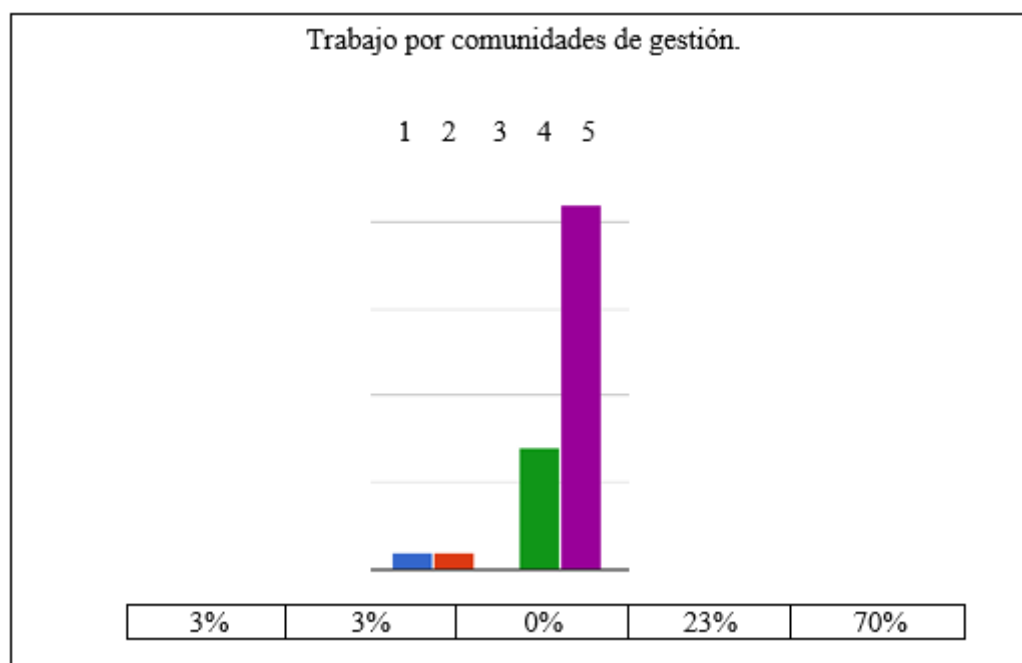
Se observa que un 60 % de los directivos encuestados entre las valoraciones correspondientes a 4 y 5 consideraron a las reuniones con los supervisores de la zona como potentes para la construcción de acciones para la gestión.

GRÁFICO 4.2



Las plataformas virtuales posibilitaron el trabajo con otros directores y supervisores pudiendo observarse que es significativo el porcentaje en el uso de las mismas evidenciado en las respuestas obtenidas ya que entre los puntos 4 y 5 se evidencia el 86% de uso de las diferentes plataformas.

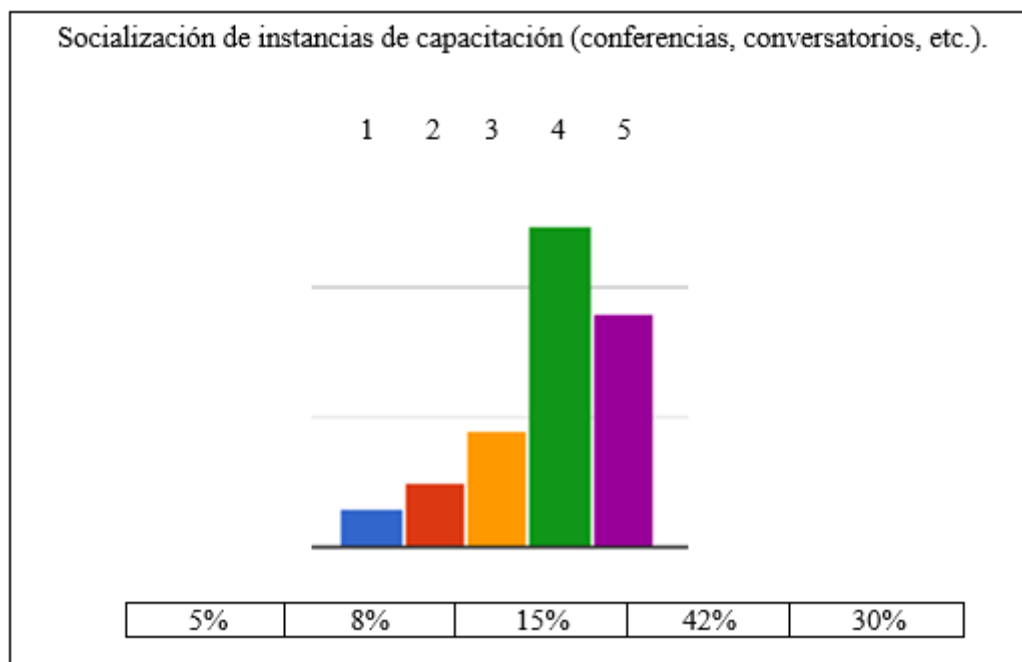
GRÁFICO 4.3



El trabajo por comunidad de gestión fue significativo para la construcción de acciones. Se pudo constatar que solo el punto 5 de mayor valoración corresponde a un 70 % de las

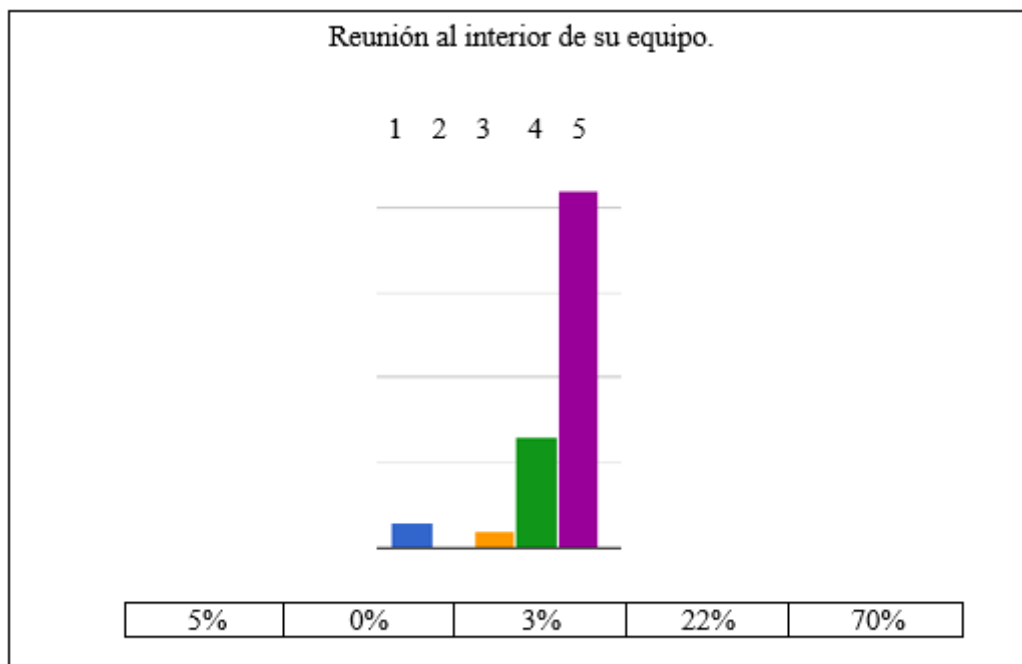
respuestas obtenidas; teniendo el punto 4 un 23% lo que hace un total de 93% de valoración positiva.

GRÁFICO 4.4



En este gráfico puede observarse que la socialización de instancias de capacitación fue valorada con un porcentaje alto aunque se destaca que el ítem 5 (de mayor valoración) es superado en porcentaje por el ítem 4.

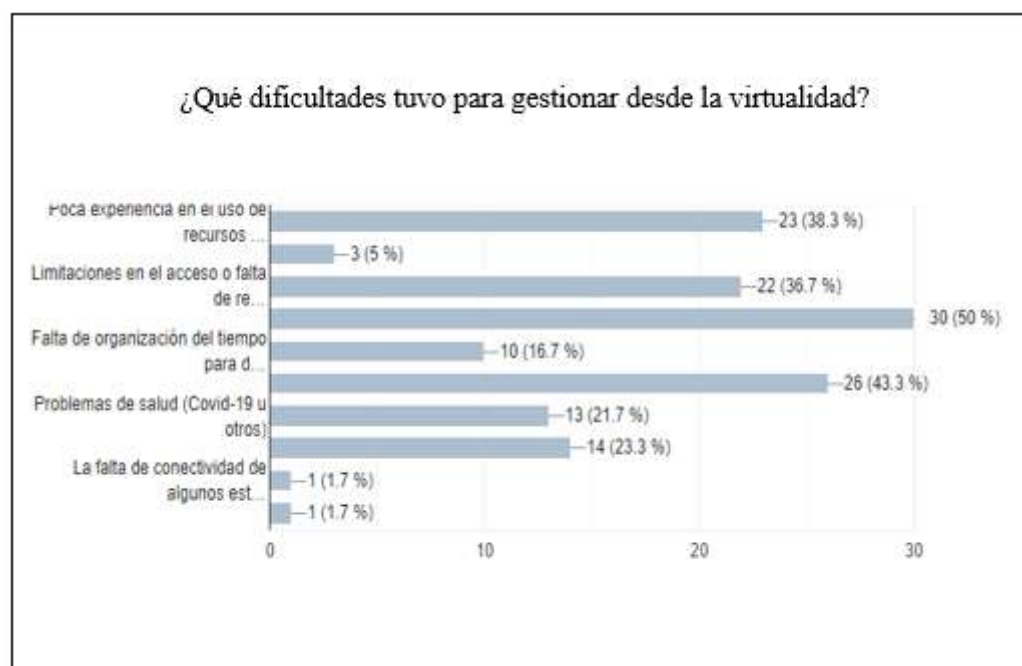
GRÁFICO 4.5



El trabajo al interior de los equipos directivos es sumamente valorado por los entrevistados; observándose que solamente el ítem de mayor valoración abarca el 70% de las respuestas obtenidas.

Pregunta N°5 “¿Qué dificultades tuvo para gestionar desde la virtualidad?”

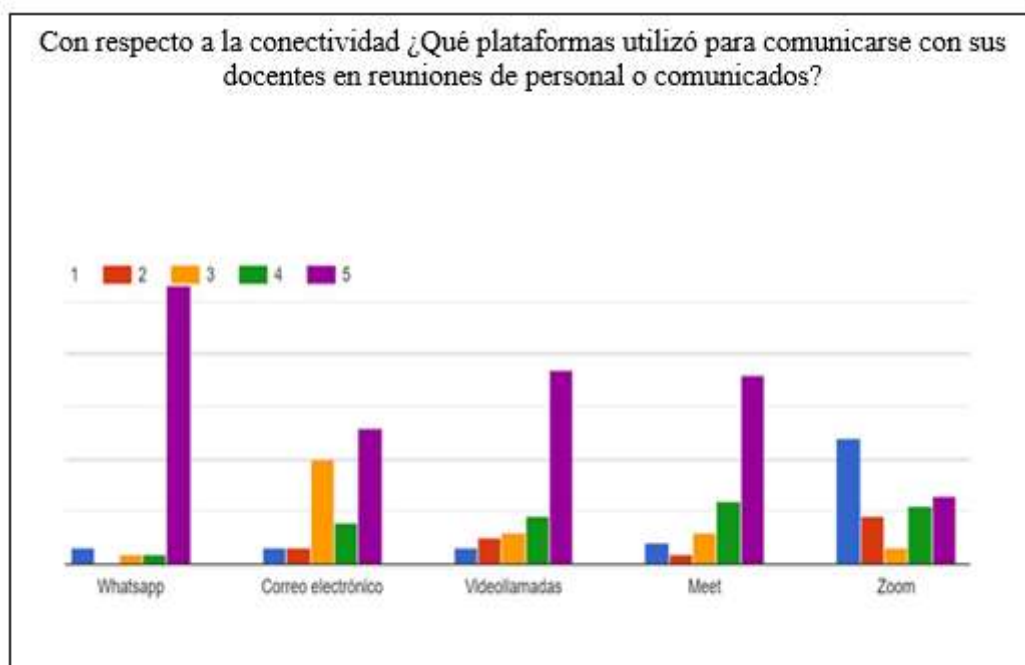
GRÁFICO 5.1



El trabajo desde la virtualidad presentó dificultades y los equipos directivos no estuvieron ajenos. Las limitaciones de conectividad a internet, la falta de cobertura de cargos vacantes y la poca experiencia en el uso de recursos electrónicos y digitales con fines pedagógicos aparecen con una diferencia sustancial con respecto a dificultades socioeconómicas del colectivo docente y problemas de salud o faltas de organización del tiempo para desempeñar su función desde el hogar.

Pregunta N°6 Con respecto a la conectividad ¿Qué plataformas utilizó para comunicarse con sus docentes en reuniones de personal o comunicados?

GRÁFICO 6.1



La comunicación con los docentes se realizó en un 88% mayormente por WhatsApp, siguiendo el orden de utilización las videollamadas, y Meet en orden de prioridad mayor a correo electrónico y Zoom.

Pregunta N° 7 “Este es un tiempo especial que ha dificultado el quehacer cotidiano ¿Con qué frecuencia pudo realizar un seguimiento de lo trabajado por las y los docentes?”

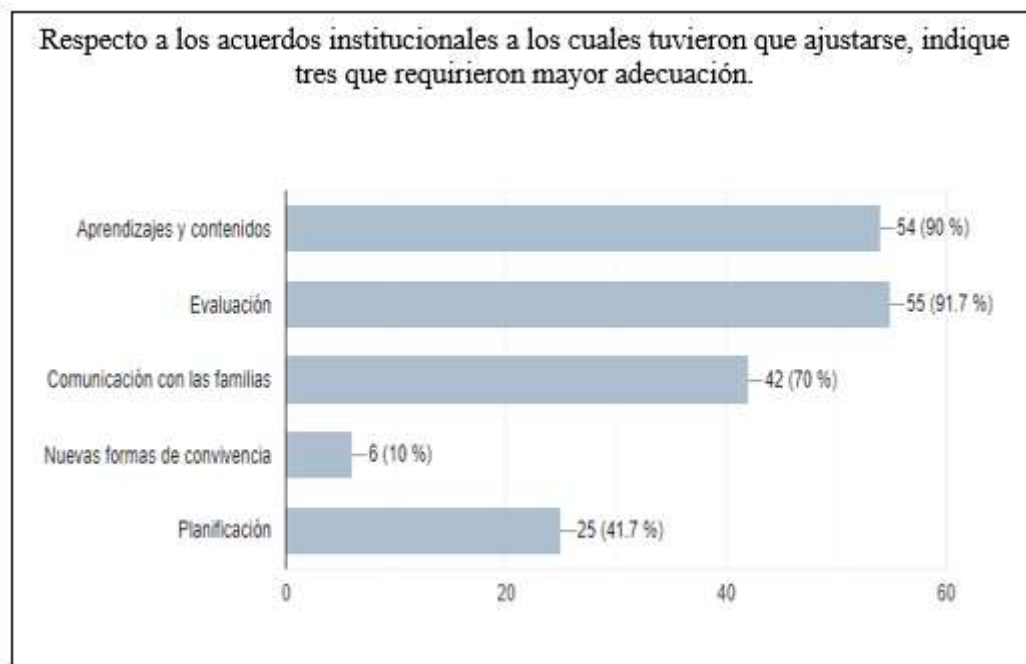
GRÁFICO 7.1



El trabajo con los docentes implicó un seguimiento que según lo observado en el gráfico número 7, el 65% tuvo una frecuencia de más de una vez por semana, un 20% una frecuencia de una vez por semana y el resto repartido entre opciones como “entre dos y tres veces por mes, todos los días de la semana, reuniones quincenales o mensuales, ante una información ministerial, a través de Meet, entre otros.

Pregunta N°8 Respecto a los acuerdos institucionales a los cuales tuvieron que ajustarse indique tres que requirieron mayor adecuación.

GRÁFICO 8.1



Los acuerdos institucionales fueron fundamentales en este tiempo al entrevistar a los equipos directivos manifestaron que los tres acuerdos que necesitaron mayor adecuación fueron: evaluación con un 91.7, aprendizajes y contenidos con un 90 % y comunicación con la familia el 70%.

Pregunta N° 9 Aspectos que requirieron una mayor organización de tiempos y espacios para el trabajo cotidiano para el interior del Equipo de Gestión.

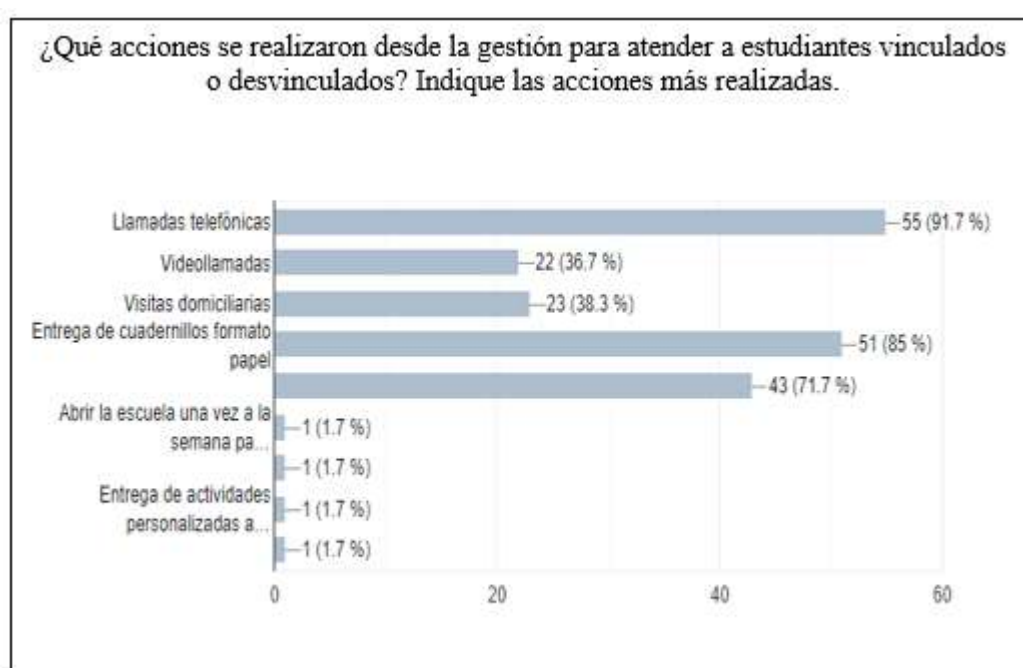
GRÁFICO 9.1



El trabajo desarrollado por los equipos de gestión implicó cambios y reorganización de tiempos y espacios. Lo manifestados en las encuestas realizadas muestra que fue necesario realizar en primer lugar “la atención a necesidades de la familia” en un 83.3%. En segundo lugar “el acompañamiento de docentes para atender emergentes” se expresa en el gráfico con un 63.3%; y en tercer lugar, la “agenda del equipo directivo” con un 53.3 %.

Pregunta N° 10 ¿Qué acciones se realizaron desde la gestión para atender a estudiantes vinculados o desvinculados? Indique las tres acciones más realizadas.

GRÁFICO 10.1



El sostenimiento del vínculo en tiempos de pandemia se presentó como un desafío y entre las acciones que fue necesario realizar por parte de los directores se encuentran las llamadas telefónicas con un 91.7%, entrega de cuadernillos en formato papel con un 85% y las firmas de actas compromiso con las familias durante la entrega de módulos alimentarios en un 71.7%.

Pregunta N° 11 ¿Qué impacto considera que va a tener el trabajo actual en las trayectorias escolares de los niños y niñas?

En las expresiones de los directivos se puede distinguir, un decir disímil en el impacto que va a tener el trabajo actual en las trayectorias escolares de los niños y niñas, entre las que se encuentran opiniones mayormente favorables porque se presentaron propuestas didácticas creativas tendientes a desarrollar Capacidades Fundamentales, en especial "Oralidad, lectura y

escritura" y "Resolución de situaciones problemáticas" inaugurando "Nuevas formas de aprender" y esto posiciona desde un lugar de nuevas miradas ante los aprendizajes. Se avecinan tiempos de pensar y construir una nueva escuela."

"Acercarlos al uso de las tecnologías como medio de interacción y acceso a nuevos aprendizajes. "Posibilitó a los estudiantes vinculados, el aumento de la autonomía, autodescubrimiento de sus potencialidades y uso de estrategias personales innovadoras".

Como aspectos negativos se evidenciaron opiniones entre las que se puede señalar: "El lado negativo está dado por la falta de oportunidades que tienen la gran cantidad de estudiantes que por diferentes razones no pueden acceder a la escuela remota."

Aunque un gran porcentaje de estudiantes mantuvo la continuidad en los aprendizajes, se dieron muchos menos contenidos y al no estar en presencialidad la calidad no es la misma, debido al trabajo que puede hacer el docente interactuando con sus estudiantes. Por lo que el año próximo habrá un trabajo más arduo que este, teniendo que equiparar los distintos subgrupos que habrá en cada grado, a raíz de las desigualdades propias de esta situación en la que nos encontramos."

"Puedo hipotetizar que se verán afectadas las trayectorias especialmente en los estudiantes cuyo vínculo con la institución fue intermitente."

Pregunta N°12 ¿Cómo valoraría la respuesta de los docentes en relación al compromiso y predisposición frente a las acciones generadas desde el equipo directivo en el contexto actual?

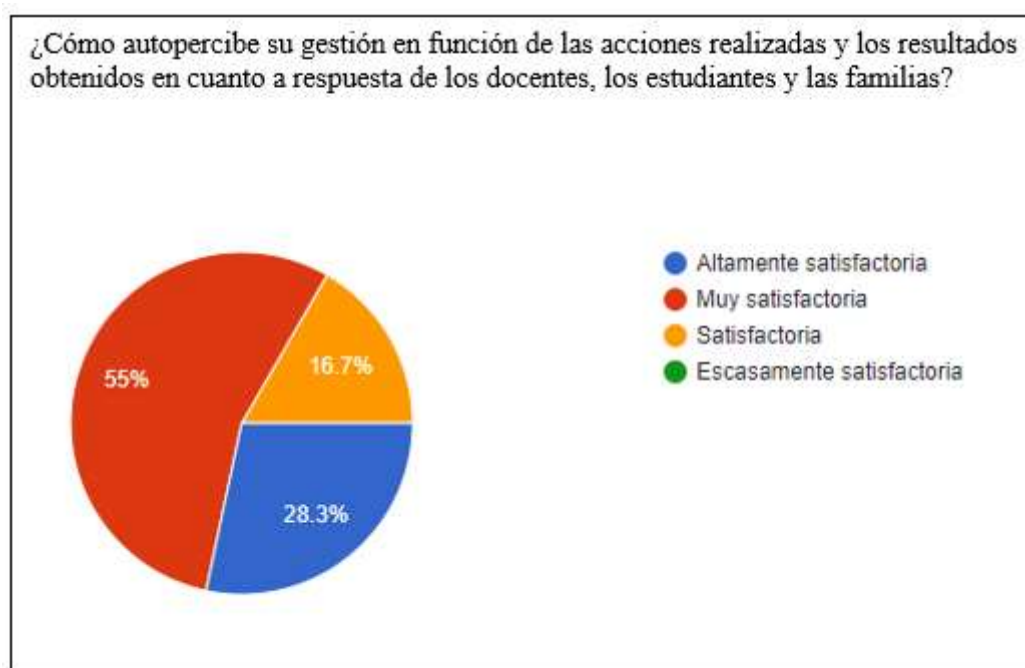
GRÁFICO 12.1



El presente gráfico permite visualizar que el compromiso y predisposición frente a las acciones desde el equipo directivo aumentó considerablemente en un 78.3% siendo un 10% el expresado como que aumentó poco, un 6.7% que indica que se mantuvo igual siendo poco significativos los porcentajes que indican disminuciones o pocos cambios.

Pregunta N° 13 ¿Cómo autopercibe su gestión en función de las acciones realizadas y los resultados obtenidos en cuanto a respuesta de los docentes, los estudiantes y las familias?

GRÁFICO 13.1



La autopercepción acerca de la tarea realizada también fue motivo de análisis y los resultados obtenidos indican que el 55% de los directivos encuentran su gestión como muy satisfactoria, el 28.3% altamente satisfactoria y el 16.7% satisfactoria lo cual indica un muy alto de autopercepción con respecto a su función.

CONCLUSIÓN

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito conocer los desafíos que debieron afrontar los equipos directivos para desarrollar el oficio que les es habitual ante la situación de nueva normalidad que planteó el aislamiento social y obligatorio impuesto por la pandemia por Covid - 19. Además, buscó identificar las estrategias llevadas a cabo para el sostenimiento del vínculo educativo ante las desigualdades acrecentadas por las condiciones del contexto que atraviesa a la sociedad mundial.

La lectura de los datos obtenidos en la encuesta nos lleva a reflexionar sobre los avatares que se han tenido que sortear desde la gestión y el gobierno de las instituciones para cumplir con el derecho a la educación de todos los estudiantes en medio de un proceso de construcción de “buenas escuelas” en el marco de la educación remota.

Si se piensa en los principios del trabajo del director en los que profundiza Sandra Nicastro y que han sido tomados como referentes para la presente investigación, podríamos agrupar algunas respuestas que dan muestra de las reinversiones del rol de los directivos al colectivizar el trabajo institucional, al atender las particularidades de docentes, estudiantes y sus familias, y a la definición y construcción de mediaciones; lo cual sin dudas ha generado expresiones y sentires tanto positivos como negativos o dudosos, generados por la incertidumbre vivida, con las que habrá que negociar al menos por un tiempo.

En concordancia con lo expresado en el párrafo anterior se observa que los modos de generación de acciones para colectivizar el trabajo, tanto con los equipos de supervisión como entre pares a través del trabajo por comunidades y al interior de los equipos institucionales altamente valorados por los encuestados, se hicieron adecuaciones de agendas, se modificó el modo de orientar y acompañar a los docentes en la tarea pedagógica implementando nuevos modos de comunicación a través de dispositivos tecnológicos y plataformas virtuales. Quedan en evidencia aquí, todos los intentos por revincular lazos teniendo en cuenta las características de la época de manera de adelantarse al porvenir en un intento por prever antes que predecir.

Mientras tanto, acciones como reuniones al interior de su equipo, el acompañamiento de docentes para atender emergentes, el monitoreo de las trayectorias escolares de los niños y niñas como así también el trabajo en red para el seguimiento de estudiantes en situación de vulneración de derechos y la atención a las necesidades de las familias, constituyeron parte de la atención a las particularidades lo cual “implica situar fenómenos, hechos y, en simultáneo, inscribirlos en los contextos de desarrollo particulares” (Nicastro, S. 2017 p. 6). Los datos evidencian a través de los porcentajes cómo algunos ítems marcan diferencias entre los colegas encuestados en los modos de establecer contacto, de recuperar rostros o de establecer lazos atravesados por la empatía, lo que puede interpretarse como que más allá del trabajo

situado y contextualizado, siempre quedan cuestiones por atender a lo que en esta línea Ranciere expresa que “la particularidad nunca se salda del todo porque la relación entre esa particularidad y el universal que intenta capturar está atravesada por un desacuerdo fundante, una diferencia, un resto promotor del movimiento permanente que atraviesa las prácticas.” (como se citó en Nicastro, 2017).

En cuanto al principio vinculado a la definición y construcción de mediaciones, se observa que ha sido un aspecto muy modificado tanto para el trabajo con los docentes, entre docentes y familias y entre docentes y estudiantes. Además, se han tenido que ajustar acuerdos institucionales relacionados en mayor medida a la evaluación, a la selección y reorganización de los aprendizajes y contenidos. En este caso se trata de cómo los directivos hicieron foco sobre cuestiones puntuales de la relación pedagógica y además, cómo articularon el trabajo entre áreas de conocimiento. Un ejemplo claro evidenciado a través de las respuestas de la encuesta sobre este principio tiene que ver con cómo se socializaron y se promovieron instancias de capacitación. En este sentido, es importante recuperar las palabras de Axel Rivas, citado en el marco teórico de este trabajo, cuando dice que es necesario priorizar, reclasificar el currículum y la didáctica desde una pedagogía de la excepción.

Si se retoma la idea de buena escuela y los rasgos que debe tener el director a cargo de su gestión y gobierno y se lo sitúa en el contexto del ASPO, es importante considerar la reinención e inauguración de dichos rasgos que amplíen el perfil de los directores de escuela además de los que propone Silvina Gvirtz y que fueron citados anteriormente. Es imprescindible reparar en los datos recogidos y que tienen que ver con los nuevos problemas emergentes a los que tuvo que enfrentar el directivo. En relación a lo pedagógico se observa la incertidumbre en cuanto a las nuevas maneras de enseñar y aprender de forma remota, la poca preparación de docentes y directores ante el uso de las nuevas tecnologías, la falta de nombramientos de maestros suplentes, el uso de los recursos tecnológicos con una intencionalidad pedagógica, y nuevas formas en la comunicación. También es importante considerar los inconvenientes surgidos en relación al sostenimiento del vínculo pedagógico, a la falta de conectividad y dispositivos tecnológicos y a la reorganización del tiempo para gestionar desde el hogar.

Ahora bien, si se focaliza nuevamente en el perfil del director, en paralelo al concepto de buena escuela, es ineludible poner la mirada en las respuestas brindadas en relación al impacto de la educación remota en las trayectorias de los estudiantes para hacer foco en

cuáles son las que interesan mirar: ¿las que se interrumpieron? ¿Las que siguen? ¿Todas en su conjunto?

Si nos situamos desde el concepto de escuela inclusiva en concordancia con la política educativa provincial, algunas de las respuestas analizadas dejan ver en la expresión de los equipos directivos que la incertidumbre alcanzó a todos los niveles del sistema educativo. Esto pudo verse expresado en algunas indefiniciones y contradicciones a la hora de tomar decisiones para el acompañamiento a los directivos de parte de las autoridades. Sin embargo, esto no impidió que se cumpla con el rol y la función de quienes asumieron el desafío de renovar la escuela desde la virtualidad lo que llevó a autopercebir su trabajo como altamente positivo en función de las acciones realizadas y los resultados obtenidos.

Como cierre de esta investigación se puede concluir que la resignificación de las concepciones en relación a las ideas de gestión y gobierno de las instituciones y sobre el oficio del directivo es un camino de ida hacia la escuela que se viene, la cual seguirá en marcha a partir de las bases sentadas en el 2020. Es también indiscutible que se deberá continuar habilitando espacios para permitirse transitar la incomodidad que genera la incertidumbre y la desnaturalización de la cultura. Solo así se darán las condiciones para brindar oportunidades que aún no han sido inventadas para que una escuela sea una buena escuela en este contexto caracterizado por el ensayo y el error, por la emergencia, por la transformación.

Se tendrían que enseñar principios de estrategia que permitan los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza. (Morín, E. 1999. p. 3)

BIBLIOGRAFÍA

Báez de la Fe, B. (1991), Escuelas Eficaces, "Revista de Educación" del Ministerio de Educación y Ciencia de España, Universidad de La Laguna, Tenerife, España. Recuperado de

<https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie04a04.htm#:~:text=Sus%20primeros%20trabajos%20se%20localizan,integrados%20en%20modelos%20explicativos%20elaborados.>

Buckingham, D., (2007), Más allá de la tecnología, Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital, Buenos Aires, Argentina, Editorial Manantial.

Dussel, I., Southwell, M., (2007), La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural. El Monitor de la educación, volumen 13.

Dussel, I., Southwell, M., (2008), Las nuevas tecnologías: promesas y desafíos. El monitor de la educación, volumen N°18

Frigerio, G. (2004). *Bosquejos conceptuales sobre las organizaciones*. En Elichiry, N. (Comp.) Aprendizajes escolares. Desarrollos sobre psicología educacional. Buenos Aires. Argentina, Manantial.

Grasso, L. (2016). Encuestas: elementos para su diseño y análisis. 1ª edición. Encuentro grupo editor.

Gvirtz, S., Zacarías, I., Abregú, V. (2014) Construir una buena escuela. Herramientas para el director. Aique Educación.

Ley 24195. Federal de Educación. Buenos Aires, Argentina, 14 de abril de 1993.

Ley 26206. Nacional de Educación. Buenos Aires, Argentina. 14 de diciembre de 2006.

Ley 9870 de Educación Provincial. Córdoba, Argentina. 15 de diciembre de 2010

Morín, E., (1999) 7 saberes necesarios para la educación del futuro. Francia: UPAEP

Morin, E. (1999). 7 Saberes necesarios para la educación del Futuro. UNESCO

Normas APA 6ta edición. Centro de Escritura Javeriano (2019).

Recuperado de

<https://www.um.es/documents/378246/2964900/Normas+APA+Sexta+Edici%C3%B3n.pdf/27f8511d-95b6-4096-8d3e-f8492f61c6dc>

Nicastro, S. y Equipo de Producción de Materiales Educativos en Línea (2018). Clase 4: La gestión institucional en la Educación Primaria. Parte III. Módulo La gestión institucional en la Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Especialización en Conducción y Gestión Educativa. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Palacio, Marta (2004) “La letra con sangre entra” en, Revista Diálogos Pedagógicos, Fac. de Educación, UCC. Córdoba.

Rivas, Axel (2020) “Pedagogía de la excepción ¿Cómo educar en pandemia? Universidad de San Andrés. Documento de trabajo.

Sabino, C (1992) “El proceso de investigación” Caracas. Ed. Panapo.

Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común: la escuela común, el currículum único, el aula estándar, y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En Frigerio, G. y Diker, G. Educar: posiciones acerca de lo común. Buenos Aires: Del Estante.

Veleda C., Rivas, A., Mezzadra, F., (2011). La construcción de la justicia educativa, Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina. Buenos Aires: CIPPEC, UNICEF. Recuperado de <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2536.pdf>

Yuni, J. y Urbano, C. (2006). Técnicas para investigar I. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Editorial Brujas.